

Bilinguismo e educação: um novo currículo para a formação de professores¹

Joana Duarte (Universidade de Hamburgo)
Maria Alfredo Moreira & Cristina Flores
(Universidade do Minho)

Introdução

À semelhança de outros países do sul e do leste da Europa, Portugal passou, em apenas dez anos, de um país de emigração para um país de imigração (Falcão 2002; INE 2010; Duarte 2011). Desta forma, não só a integração dos mais de 5 milhões de emigrantes de origem portuguesa no estrangeiro, como a crescente diversidade linguística em Portugal são temas de relevância no que diz respeito à política educativa e prática pedagógica. No entanto, uma análise dos dados relativos ao sucesso educativo, como um dos principais indicadores de integração de imigrantes em sociedades multilingues, permite concluir que, enquanto os emigrantes portugueses no estrangeiro atingem resultados superiores a muitos outros grupos minoritários (veja-se o caso da Alemanha em Duarte 2011), os imigrantes em Portugal apresentam resultados muito abaixo dos dos alunos monolingués portugueses (veja-se por exemplo os resultados no último estudo PISA 2009, em Klieme 2010). Esta desvantagem educativa em Portugal é mais marcada no caso da segunda geração de imigrantes do que na primeira, o que indica que uma duração prolongada da estadia não conduz necessariamente a uma melhoria dos resultados escolares (OECD 2010).

O sistema educativo de um país desempenha um papel inegavelmente importante na integração dos seus emigrantes, tanto ao nível social como individual. De acordo com Geißler (2005: 89)²: “Se considerarmos que integrar significa proporcionar oportunidades iguais para participar na vida da sociedade de acolhimento..., então as oportunidades educativas são cruciais a este processo. A educação constitui o recurso central que permite a participação na vida económica, social, política e cultural do país”. Contudo, a maior parte dos sistemas educativos da Europa tende a reproduzir desigualdades sociais, devido ao facto de não tomarem em consideração as diferentes situações iniciais aquando da entrada no

¹ Artigo publicado em Bizarro, R., Moreira, M^a & Flores, C. (orgs.) (2013). PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: INVESTIGAÇÃO E ENSINO. Lisboa: Lidel, pp 111-128.

² Original em alemão, tradução das autoras.

sistema escolar. Para Vester (2005): “A investigação sociológica e educacional tem vindo a proporcionar evidência empírica que as crianças entram no sistema educativo com um capital social e cultural de base muito desigual e são gradualmente selecionadas em função da sua origem social, entrando do mesmo modo no mercado de trabalho” (Vester 2005: 39)³. O caso português não é, pois, um caso isolado, mas segue a tendência dos outros países europeus. Os indicadores geralmente tidos como pontos de referência apropriados para sistemas de educação, como por exemplo, o desempenho no estudo PISA (Programme for International Student Assessment) ou nos estudos de avaliação PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sugerem que os sistemas de educação europeus estão muito aquém dos objetivos no que diz respeito ao aproveitamento escolar das suas populações linguísticas minoritárias (Klieme 2010).

Esta desigualdade educacional acarreta consequências negativas, tanto a nível de desenvolvimento económico como de coesão social. Estudos da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico) e da UE (União Europeia) mostram uma correlação positiva entre a média do êxito educacional de um país e a sua produtividade económica, mas demonstram também que desigualdades educacionais mensuráveis provocam custos sociais e monetários em matéria de piores condições de saúde e aumento da criminalidade, as quais necessitam de medidas corretivas (Wößmann & Schütz 2006: 6ss.).

Desde os primeiros resultados do estudo PISA em 2001 que se lançaram por toda a Europa diversos projetos com a intenção de melhorar a situação de alunos bilingues de origem imigrante nos sistemas escolares (um exemplo é a síntese do grupo Eurydice 2004). De facto, as medidas adotadas nas escolas europeias são muito diversificadas. Em muitas escolas, estes alunos são encaminhados para a frequência de aulas adicionais na segunda língua em regime pós-escolar; noutras, foram criados programas de alfabetização bilingue ou há a possibilidade de aprender a língua materna após o período letivo.

Contudo, estas medidas não têm sido suficientes, pois não combatem uma das causas principais do insucesso educativo de alunos imigrantes e de minorias etnolinguísticas: o ensino da língua segunda (L2) isolado das restantes disciplinas escolares e a consequente falta de aprendizagem de um registo académico (que doravante designamos de linguagem académica) associada à aquisição da L2.

³ V. nota anterior.

Ao longo das últimas décadas várias causas têm sido apontadas para explicar as desigualdades educacionais em sociedades multilingues (para um sumário, veja-se Diefenbach 2005; 2010). Numa primeira fase, as diferenças linguísticas, religiosas e culturais entre a sociedade de acolhimento e os grupos imigrantes foram identificadas como sendo a principal causa do insucesso educacional dos alunos. Estudos internacionais posteriores (como PISA ou PIRLS) adotaram abordagens comparativas do desempenho escolar, nas quais se comparam atitudes sociais e estruturas políticas em relação ao multilinguismo. O resultado destas comparações identificou alguns dos países tradicionais de imigração, como a Austrália e o Canadá, como sendo capazes de garantir igualdade educativa a minorias étnicas, uma vez que os resultados dos alunos imigrantes não apresentam diferenças significantes em relação aos alunos autóctones. Contrariamente, na maior parte dos países Europeus, em particular aqueles que não têm o Inglês como língua oficial, as disparidades educativas são significantes entre os dois grupos (Schnepf 2007). Outras perspetivas adotam teorias sociológicas do capital cultural de Bourdieu para explicar como a escola e os sistemas escolares contribuem para a reprodução de desigualdades sociais (Fürstenau 2004). Estudos empíricos provaram, adicionalmente, que nos sistemas escolares há diversos mecanismos de seleção e discriminação institucional indireta (Gomolla & Radtke 2009; Leite 2002) que afetam de forma desproporcional os alunos de minorias linguísticas.

Um dos mecanismos identificados como estando na origem da seleção escolar é o acesso desigual à linguagem académica na língua da sociedade acolhedora (FÖRMIG/Gogolin 2010; Schleppegrell 2004). De forma a beneficiarem na plenitude da sua educação, os estudantes de minorias linguísticas necessitam de dominar as estruturas linguísticas em que o conhecimento das disciplinas do currículo se sistematiza, para que a aprendizagem de uma língua e a aprendizagem de uma disciplina não se tornem separadas. A abordagem deriva do que já é reconhecido há muito tempo: por um lado, a aprendizagem de uma disciplina (p. ex. a aprendizagem de Química ou Geografia) está fortemente dependente do acesso e da competência do aluno na língua de instrução ou na língua de ensino (Byram 2008; Ahrenholz 2010) e, por outro lado, o conteúdo é usado como um recurso poderoso para a aprendizagem das línguas. A linguagem académica em contexto escolar reporta-se ao registo linguístico específico usado em instituições educativas, tanto na sua forma oral como

escrita, e no qual, por exemplo, os manuais escolares são produzidos; por sua vez, este registo é esperado dos alunos para a obtenção de um maior sucesso escolar (Gogolin 2009).

Em consequência, para aumentar o sucesso escolar de alunos de origem imigrante ou de uma minoria linguística, é necessário desenvolver uma abordagem inclusiva e global – e não segmentada – em relação ao ensino de uma língua segunda (Leung & Creese 2010). Para tal, cada instituição e cada professor ou educador deve integrar o ensino da língua em todas as áreas de instrução; ou seja, cada professor deve tornar-se um professor de língua.

1. O Projeto EUCIM-TE: origens e conceitos-base

Para uma parte significativa e crescente dos alunos em escolas europeias, a aprendizagem dos conteúdos curriculares das disciplinas implica, simultaneamente, a aprendizagem de competências linguísticas, mesmo nas disciplinas que não estão diretamente ligadas ao ensino da língua. Deste modo, para um aluno de origem chinesa ou ucraniana, por exemplo, aprender matemática numa escola portuguesa implica necessariamente aprender matemática *através* da língua portuguesa. Para que todos os professores estejam qualificados para lidar com alunos de minorias étnicas e linguísticas, é portanto necessário que haja uma base comum de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino inclusivo da língua segunda em todas as disciplinas curriculares. Atualmente, nenhum dos estados-membros da União Europeia dispõe de um currículo de formação de professores capaz de responder a estas necessidades educativas.

O projeto europeu EUCIM-TE – *European Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education*⁴ – representa um esforço de criação de um currículo europeu para a formação do professor/educador, o *Currículo Europeu para o Ensino Inclusivo da*

⁴ Projecto realizado no âmbito do Lifelong Learning Programme, da União Europeia (2008 a 2010). Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia: Grant Agreement Number 2008-3349/001-001, concerning Project Number 141836-LLP-1-2008-DE-COMENIUS-CMP, entre a Agência Executiva de Educação, Audiovisual e Cultura (EACEA) e a Universidade de Colónia. Para mais informação, consultar: www.eucim-te.eu.



EUCIM-TE = European Core Curriculum for
Mainstreamed Second Language Teacher

*Linguagem Académica*⁵, que tem como objetivo principal dotar os (futuros) profissionais de competências que lhes permitam lidar com a diversidade linguística na sala de aula.

Os promotores do projeto EUCIM-TE acreditam que o currículo proposto pode orientar eficazmente a formação inicial e contínua dos educadores e professores e promover indiretamente uma maior consciencialização social a longo prazo. Por outro lado, é importante reconhecer que esta questão se insere na problemática mais vasta de um conceito de escola como organização inclusiva para alunos de minorias linguísticas, incluindo as questões de liderança da escola e da qualidade das ligações da escola/comunidade, em especial com os pais de alunos de minorias. As escolas precisam de criar e desenvolver um clima acolhedor de maneira a tornarem-se organizações onde a literacia prospere e onde o acesso ao poder do conhecimento seja facilitado à maior parte dos seus estudantes.

Há provas reveladoras de estudos de investigação que tal solução já foi extremamente benéfica numa variedade de contextos (Bourne 2000). Contudo, em muitos países europeus, a instrução na língua materna de crianças de minorias linguísticas não é oferecida, por razões diversas. O Currículo Europeu para o Ensino Inclusivo da Linguagem Académica tem em conta esta limitação e explora caminhos alternativos para oferecer instrução a estas crianças, de forma a melhorar os resultados da aprendizagem, tanto a nível dos conteúdos disciplinares como da língua segunda.

Num ambiente de aprendizagem em comunidade alargada, a responsabilidade de apoiar a aquisição de uma segunda língua é partilhada por educadores, professores de todas as disciplinas e pais. Contrariamente ao pressuposto que uma língua segunda é adquirida espontaneamente através de osmose ou imersão, as competências necessárias em linguagem académica precisam de ser identificadas e trabalhadas com base num esforço didático lúcido, apoiado por medidas pedagógicas específicas, como por exemplo o “scaffolding” (cf. Gibbons 2009), e requerem competências educacionais específicas, identificadas no presente currículo. É imperativo que os alunos de L2 dominem a linguagem apropriada aos contextos académicos, ou seja, os seus registos, géneros e práticas sociais. Para o fazerem é imprescindível o acesso a um enfoque contínuo da língua ao longo do currículo. Educadores, professores e pais que enfrentam os desafios desta abordagem precisam de um apoio substancial, seja através de projetos de colaboração e/ou redes de aprendizagem e de

⁵ Do inglês *Inclusive Academic Language Teaching* (IALT)

desenvolvimento profissional, ainda escassamente presentes na Europa. O Currículo Europeu visa, portanto, a criação das linhas orientadoras neste campo inovador, que irá desempenhar um papel essencial na formação de professores num futuro próximo.

2. O Currículo Europeu para o Ensino Inclusivo de Linguagem Académica

2.1 Princípios subjacentes

Os princípios que se seguem, discutidos pelo consórcio do projeto EUCIM-TE, estão na base do seu desenvolvimento.

Reconhecimento e valorização do bi/multilinguismo e da educação bilingue

O Currículo Europeu reconhece a importância da língua materna dos estudantes como um meio fundamental para a aprendizagem de uma segunda língua. Por esta razão, a provisão de uma educação bilingue é considerada como um apoio para o desenvolvimento pessoal, assim como o desenvolvimento linguístico da língua materna e da língua de instrução na escola, para crianças de famílias de minorias linguísticas que não usam a língua da escola no seio familiar. Contudo, o Currículo Europeu foi desenvolvido devido ao reconhecimento da impossibilidade de uma extensa instrução bilingue por toda a Europa, centrando assim os seus esforços em contextos integrados.

O currículo como conversação

Um currículo deve encontrar o equilíbrio correto entre (1) a identificação dos conhecimentos, capacidades, disposições e atitudes – ou seja, as competências – que são necessárias, e (2) o reconhecimento da importância dos processos, interações e negociações, não apenas na implementação de um currículo “pronto”, mas na adaptação de um currículo que seja sensível ao contexto local concreto e que seja valorizado pelo corpo docente. O presente currículo não está “acabado” no sentido de poder ser usado diretamente em qualquer lado. Assemelha-se mais a um “conceito de produto” que resultou dos esforços de

um grupo europeu⁶ quanto à abordagem e a um conjunto de áreas temáticas e competências necessárias. Não significa uma identificação estática e definida dos conteúdos do currículo, uma vez que o conhecimento é concebido como um elemento dinâmico, como ação, como atividade nas práticas culturais (Applebee, 1996). Deste modo, a implementação de um currículo vai para além do ensino do conhecimento base recomendado e envolverá uma adaptação dinâmica e um ajustamento da *praxis*.

O projeto EUCIM-TE dá ênfase ao “idioma da atividade” e ao encaixe comunicativo do currículo na organização da escola, porque a compreensão de um currículo como um processo “conversacional” faz ruir as distinções entre o planeamento, a implementação e a avaliação do currículo. O termo “currículo” desloca-se de um conjunto de planos a serem implementados para “um processo ativo no qual o planeamento, a ação e a avaliação estão relacionados reciprocamente e integrados no processo” (Grundy 1987). Isto significa que a “tradução” dos princípios e metas para objetivos, conteúdos e normas é um processo interativo, no qual o corpo docente e outros interessados desempenham um papel muito importante. Uma implementação isolada não é suficiente – o Currículo Europeu apenas pode ser desenvolvido em todo o seu potencial através da interação permanente entre os seus propósitos predominantes, os métodos da formação escolar e os participantes interessados. Uma forma adequada seria, por exemplo, através da participação dos professores em projetos de investigação-ação.

Inclusão

O Currículo Europeu afasta-se de uma abordagem “compartimentada” do ensino da segunda língua para uma prática inclusiva de ensino “integrado” da linguagem académica. Neste contexto, a mudança de paradigmas é dupla. Tradicionalmente, e desde a década de 60, o ensino da segunda língua em países com migração laboral é projetado como uma medida adicional especial. Durante muito tempo, foi assumido que as aulas separadas de preparação, por um período entre um e dois anos, constituiriam uma base suficiente para a participação subsequente do aluno na educação escolar. Contudo, as medidas que excluem os alunos da instrução regular e que normalmente os enviam para grupos de aprendizagem

⁶ Este consórcio de 8 países (Alemanha, Luxemburgo, Holanda, Inglaterra, Bulgária, Eslovénia, Suécia e Portugal) era composto por investigadores a trabalhar em áreas tão diversas como a linguística, sociolinguística, didática da língua, formação de professores, políticas educacionais e currículo.

conotados como desprestigiante tendem a conduzir à desmotivação e a um menor sucesso escolar (cf. Green, 1999; Gogolin *et al.*, 2010; Rüesch, 1998; Slavin, 1996; Troyna & Siraj-Blatchford, 1993). Por esta razão, a instrução do aluno L2 numa turma regular é entendida como a melhor forma de promoção do sucesso escolar. Neste sentido, o Currículo Europeu assenta numa abordagem sensível à língua na instrução para todos os alunos; uma instrução que cubra todas as matérias e lute por uma aprendizagem da língua que seja produtiva cognitivamente e socialmente, isto é, que desenvolva a capacidade de produzir ações fiéis em expressões linguísticas adequadas no que diz respeito às exigências curriculares e sociais⁷.

Criação de significado

O projeto EUCIM-TE adotou um modelo explícito tanto de linguagem, como de aprendizagem da linguagem, tendo como ponto de partida a definição da linguagem como um recurso para um propósito. A linguagem tanto constrói como interpreta o significado do conteúdo no currículo. O ato de ensinar uma parte especial do conteúdo do currículo pode ser compreendido como um processo de comunicação, um ato de produção e apresentação de significado pelo professor, no qual o significado compreendido pelo uso da linguagem é o mais saliente. Do mesmo modo, para os alunos aprenderem qualquer parte do conteúdo do currículo significa, primeiro e acima de tudo, compreender a linguagem usada pelo professor e por outros alunos nas atividades da sala de aula, e em materiais de aprendizagem que envolvam tanto linguagem escrita como oral. Assim, se por um lado, a aprendizagem do conteúdo do currículo não pode ser concretizada efetivamente sem aprender a linguagem que transmite o significado do conteúdo, por outro lado, a aprendizagem do conteúdo do currículo pode ser usada como um meio poderoso para o desenvolvimento da linguagem.

Multimodalidade

A produção de significados e o seu uso social (incluindo a comunicação na escola) fazem uso de recursos simbólicos, que incluem tanto os verbais como os não-verbais (incluindo gestos e expressões corporais, ou representações pictóricas/gráficas), digitais e

⁷ A orientação para o princípio da inclusão não quer dizer que o ensino corretivo específico adicional esteja completamente excluído; contudo, o ensino inclusivo da L2 é assumido como sendo a forma habitual. Grupos de apoio isolados podem ser adicionados ocasionalmente para propósitos específicos. Não obstante, o conceito de cursos de preparação transitórios e aulas laterais para recém-chegados continua a ser necessário.

analógicos, presenciais e à distância. Por outras palavras, a comunicação é multimodal, multirepresentacional, síncrona e assíncrona. Hoje em dia, a representação de conhecimento não está de maneira nenhuma confinada a textos escritos, uma vez que as representações visuais em papel ou no ecrã desempenham um papel cada vez mais importante (Kress, 2010; Paraskeva & Oliveira, 2006). É, por isso, importante que os professores estejam atentos à diversidade da comunicação e a integrem nas práticas de sala de aula e que os alunos aprendam como usar as várias modalidades de maneira efetiva. Esta deve ser uma parte importante da formação e do desenvolvimento profissional contínuo do professor.

3.2 Propósitos, objetivos e competências do Currículo Europeu para o Ensino Inclusivo de Linguagem Académica

Uma questão comum na especificação de um currículo é o formato preferido para expressar a intencionalidade dos programas educacionais. Em parte sob a influência das definições das competências-chave da OCDE (Rychen & Salganik, 2001) e da União Europeia (Wößmann & Schütz, 2006), tem havido uma tendência crescente para usar “competências” como a categoria descritiva fundamental. A definição de “competência” abraça agrupamentos de conhecimento, capacidades, disposições, atitudes, aptidões e habilidades capazes de serem postas em prática em situações evolutivas complexas; envolve necessariamente o exercício da apreciação profissional no cumprimento de complexas exigências ao atrair e mobilizar recursos intelectuais e profissionais num contexto particular.⁸

As competências explicitadas no currículo EUCIM-TE não estão focadas primariamente na instrução direta da língua, mas vão de encontro às necessidades tanto dos professores de línguas como de docentes de outras disciplinas. Focam, em especial, situações educacionais, altamente descontextualizadas, nas quais os alunos tenham de usar progressivamente linguagem técnica ligada a um domínio específico de conhecimento. Esta abordagem é inovadora, pois não costuma ser oferecida no currículo de formação dos professores na maior parte dos países europeus.

⁸ Cf. definição e seleção das Competências-Chave, Sumário Executivo: www.deseco.admin.ch/bfs/en/index//02.html.

3.3 Os três módulos

As competências necessárias ao ensino inclusivo de línguas na aceção do consórcio europeu subdividem-se em três módulos, constituindo, assim, o Currículo Europeu:

- A aquisição da língua no contexto da sala de aula.
- Metodologia de aprendizagem e ensino inclusivo da linguagem académica.
- Organização escolar para facilitar o ensino inclusivo de linguagem académica.

3.3.1 Módulo Um: a aquisição da língua no contexto da sala de aula

O primeiro módulo explora as implicações da adoção do modelo de língua que está na base deste currículo. O EUCIM-TE selecionou um modelo de língua que relaciona o sistema linguístico ao seu uso funcional e proporciona, deste modo, uma compreensão dos processos de comunicação na sala de aula. O modelo da Linguística Sistémica Funcional (LSF; Halliday 1985), que analisa a linguagem como um recurso para o significado, descreve a forma como o indivíduo cria significado nos textos e nos contextos sociais do seu dia a dia.

O objetivo deste módulo consiste em combinar o conhecimento teórico do LSF com princípios baseados numa prática reflexiva. A competência na aplicação do modelo de linguagem envolve sensibilidade cultural e a capacidade de analisar e de se adaptar a situações concretas da prática pedagógica.

O módulo propõe-se a apoiar todos os professores (em formação inicial e no ativo) no desenvolvimento das seguintes competências:

- Competência para capacitar os alunos de L2 a aprender a linguagem própria do discurso académico, isto é, os seus registos, géneros e práticas sociais associadas. Esta competência pressupõe a capacidade de prestar atenção à linguagem usada em áreas temáticas específicas, tanto na sala de aula como nos materiais de ensino⁹.

⁹ Pressupõe ainda uma atenção generalizada às condições do aluno (disposição biogenética, idade, conhecimento da primeira língua/língua materna) e a sua pertinência para a linguagem académica exigida.

- Competência para identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos L2 e perceber o papel da linguagem na resposta a essas necessidades. Esta competência pressupõe, em primeiro lugar, a capacidade de conjugar a linguagem e os conteúdos do currículo, de perceber o papel constitutivo desempenhado pela linguagem na aprendizagem do conteúdo disciplinar, as identidades sociais dos alunos, e as atitudes sociais e institucionais que prevalecem em relação à língua, ao seu valor social e às relações de poder.
- Competência para defender as vantagens sociais e culturais da política multilingue da escola e do seu significado para os alunos L2. Por exemplo, numa escola que promova o uso exclusivo da língua de ensino, os professores percebem que será muito difícil aos alunos de L2 explorarem todo o seu repertório linguístico no processo de aprendizagem.

3.3.2 Módulo Dois: metodologia de aprendizagem e ensino inclusivo da linguagem académica

O Currículo Europeu parte do pressuposto de que os alunos entram na escola com um repertório linguístico que possui uma base biocognitiva e que é influenciado por fatores socioculturais. A aprendizagem de línguas é vista como uma parte da aprendizagem geral, realizada através das práticas sociais do aluno na escola. O professor pode auxiliar este processo de aprendizagem, quando esta ajuda é fornecida de uma maneira adequada, por exemplo, através de *scaffolding*.

Neste sentido, o segundo módulo propõe-se a formar os professores, fazendo-os desenvolver as seguintes competências:

- Competência para ajudar os alunos a aprender a usar a linguagem adequada às diferentes atividades curriculares/escolares. O objetivo não é transmitir conhecimento sobre a estrutura da língua, mas promover uma participação efetiva na comunicação escolar, orientada para o conhecimento.

- Competência de ajudar o aluno a perceber que a forma linguística se relaciona inequivocamente com o significado no discurso (e vice-versa) de uma maneira sistemática e que essas formas não têm uma aplicação universal, pois são específicas de determinados contextos (por exemplo a linguagem usada em discussões orais é normalmente imprópria para um relatório escrito em Ciências).
- Competência para ajudar os alunos provenientes de minorias linguísticas a beneficiar de uma instrução explícita nas diferentes possibilidades multimodais de expressar o significado, fornecendo aos alunos apoio e recursos simbólicos adequados à tarefa em mãos para se tornarem utilizadores independentes da língua.
- Competência para reconhecer e valorizar as identidades dos alunos, construindo o processo de ensino-aprendizagem a partir dos conhecimentos linguísticos e culturais já existentes.
- Competência de promoção de aprendizagens colaborativas e dinamização de diversas modalidades de aprendizagem – individuais, mas também sociais e interativas.

3.3.3 Módulo Três: organização escolar para facilitar o ensino inclusivo da linguagem académica

O módulo considera algumas condições necessárias, mas não suficientes, para uma política linguística eficaz em toda a escola e a implementação total da abordagem do ensino inclusivo da linguagem académica. Foca o seu ensino no contexto da organização escolar e faz um resumo das condições básicas que permitem uma institucionalização bem-sucedida desta abordagem na escola.

É, pois, de grande importância incorporar sistematicamente a aprendizagem das línguas no currículo e este terceiro módulo introduz as competências-base exigidas ao corpo docente da escola. A invocação destas competências dependerá da diversidade cultural e linguística da população escolar e das competências de ensino do corpo docente. É de realçar que não só os professores de línguas e das outras disciplinas trabalharão em conjunto, mas também darão o seu contributo para o desenvolvimento da política educativa. Tais decisões e

sucessivas implementações de decisões não são para ser levadas a cabo por um único professor, mas são o resultado de processos comunicativos conjuntos nas escolas e precisam de ser iniciados e ancorados a nível organizacional.

Este currículo considera necessárias quatro competências para uma implementação bem-sucedida a nível de escola:

- Competência de colaboração em rede num contexto de diversidade: De forma a lidar com o ambiente multicultural e multilingue (na sala de aula, no contexto escolar e do passado sociocultural dos alunos), os professores desenvolvem aptidões para comunicar efetivamente em tais situações sociais. O objetivo global da colaboração em rede é o de reforçar a participação na escola de todos os atores: alunos, professores, pais e outros educadores.
- Competência de planeamento estratégico num ambiente escolar heterogéneo: Os professores precisam destas competências para programar a aprendizagem inclusiva em todas as disciplinas/áreas disciplinares e levar a cabo tarefas de gestão administrativa escolar gerais. O objetivo é providenciar um ambiente de aprendizagem que forneça oportunidades, encorajamento e apoio, tanto a alunos como a professores, sem descurar as famílias e a comunidade.
- Competência de avaliação linguística em contextos de diversidade linguística (e cultural): Implementar este currículo numa população escolar heterogénea exige que os professores sejam capazes de identificar as competências linguísticas de cada estudante de maneira a supervisionar o seu progresso, assim como de criar um plano de ensino e aprendizagem feito à sua medida.
- Competência de aconselhamento em ambientes multiculturais e multilingues: O aconselhamento exige uma prática pedagógica reflexiva e aberta. Os professores precisam de competências para analisar e refletir sobre as atividades e resultados do ensino para aconselhar, por um lado, alunos e pais acerca do progresso educativo e, por outro lado, os colegas (e os próprios) para melhorar as práticas pedagógicas.

4.1 A adaptação do Currículo Europeu ao contexto educativo português

O Currículo Europeu, tal como foi publicado e sucintamente apresentado neste texto, é um documento estratégico que está projetado para ser implementado através de adaptações nacionais.

Na presente secção iremos refletir sobre os contextos de uso e as possibilidades de integração da abordagem do Ensino Inclusivo da Linguagem Académica na formação de professores em Portugal.

No caso português, há quatro medidas essenciais de integração dos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM; v. Flores, nesta coletânea) previstas na legislação. Está previsto o apoio à aprendizagem do português como L2, o desenvolvimento de projetos de integração da diversidade linguística, a intervenção de mediadores e a de tutores. Destas medidas, a mais comum nas escolas públicas é a primeira, privilegiando, assim, o suporte adicional à aprendizagem do português em espaços extraletivos. Por conseguinte, os alunos de PLNM recebem instrução em português em espaços temporais e físicos separados dos seus colegas, uma realidade que ainda está bastante distante da preconizada pelo projeto EUCIM-TE – isto é, da integração da aprendizagem do português L2 no espaço letivo comum a todos os alunos, prestando particular atenção à questão da linguagem académica inclusiva.

Os resultados de uma análise de necessidades, realizada sob a forma de inquérito por questionário, pela equipa portuguesa do EUCIM-TE junto de um grupo de 50 professores experientes e futuros professores¹⁰ da região do Minho, revelou que ainda há uma perceção generalizada de falta de formação no domínio do PLNM e particularmente em relação ao Ensino Inclusivo da Linguagem Académica, considerada muito importante para *todos* os professores em *todos* os níveis de ensino.

Uma vez que o currículo tem como premissa a interação entre as línguas e as áreas curriculares, pressupondo uma estreita cooperação entre os professores de línguas e os restantes, a sua implementação deve ser considerada nessa relação. A um nível institucional, a implementação deste currículo deve ser liderada pelos peritos que são responsáveis pela

¹⁰ O questionário focava tópicos como a experiência com alunos imigrantes, problemas, vantagens e desafios do trabalho com estes alunos; conhecimento das leis e regulamentos respeitantes ao PLNM ou ainda a necessidades de formação nesta área do PLNM e Ensino Inclusivo da Linguagem Académica.

aprendizagem e ensino da L2. Normalmente, isto seria decidido em instituições de formação de professores ou departamentos de línguas e suas didáticas. A implementação, com sucesso, do Currículo Europeu requer cooperação que integre a didática das línguas e as áreas disciplinares específicas (Matemática, Geografia, História , etc.). Além disso, outras disciplinas das ciências da educação devem estar envolvidas, nomeadamente as que discutem e têm como objeto de estudo as questões da educação intercultural em sociedades cultural e socialmente diversas.

No que concerne à formação inicial de professores, no atual quadro legislativo, as condições legais que regulamentam os cursos universitários não favorecem a implementação de um currículo que atenda às necessidades linguísticas e académicas dos alunos PLNM. Com a introdução do Processo de Bolonha no Ensino Superior, um modelo genérico comum de um 1º ciclo de estudos de 3 anos, seguido de um 2º ciclo de dois anos de estudos foi estabelecido. As componentes e perfis de formação de professores são estabelecidos nos Decretos-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro e 220/2009, de 8 de Setembro, deixando pouca margem para as Instituições de Ensino Superior (IES) inovarem nestes cursos. Este decreto não contempla a formação de professores de PLNM.

Todavia, a situação na formação contínua e especializada de professores é bastante distinta. As IES podem oferecer cursos neste domínio, mas enquanto formação académica especializada (nível pós-graduado) ou formação contínua. Esta é já uma realidade em algumas universidades portuguesas. No que respeita à formação especializada, as IES podem criar cursos que entendam ser de relevância científica e profissional, bastando para isso serem acreditados pela agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

No que concerne a formação contínua, embora se trate de cursos que terão de ser acreditados por uma entidade externa (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua), o seu enquadramento legal é menos restritivo, permitindo às IES, à semelhança do que acontece para a formação especializada, exercer a sua autonomia na oferta dos cursos. Esta autonomia estende-se a associações e organizações ligadas à educação e formação de professores, sendo um dos exemplos neste domínio o trabalho desenvolvido pela APP (Associação de Professores de Português). De facto, nos últimos anos, têm aumentado as ofertas de formação na área do PLNM, assim como a investigação produzida neste domínio. É ainda de realçar, neste âmbito, o trabalho desenvolvido por associações

não-governamentais, programas e projetos financiados pelo Estado e por organizações privadas.¹¹

4.2 Formação inicial de professores

A introdução do Currículo Europeu na formação inicial de professores afigura-se uma tarefa complexa. A distribuição restritiva de um dado número de créditos em domínios de docência¹², associada a perfis fechados de formação, não cria espaço para a introdução de outras áreas, nomeadamente para o desenvolvimento de competências de ensino em contextos de diversidade linguística e multicultural.

Todavia, e dependendo da receptividade das instituições e dos docentes a estas questões, há espaço para o desenvolvimento de módulos de formação sobre o Ensino Inclusivo da Linguagem Académica numa dada Unidade Curricular (UC) dos cursos de formação, por exemplo no domínio de formação “Formação Educacional Geral” ou “Didática Específica”.

Além disso, pode ser incentivada a participação dos alunos em cursos breves e *workshops* opcionais neste domínio que possam ser acreditadas com ECTS, a funcionar como formação adicional, de natureza extra-curricular.

Existe ainda a possibilidade do desenvolvimento de projetos (trabalho de projeto, investigação-ação) no domínio da “Prática de Ensino Supervisionada”, que tomem como objeto de compreensão e de intervenção problemáticas relacionadas com esta área. Esta forma de ação afigura-se a mais frutífera, na medida em que o contato dos futuros professores com realidades linguísticas e culturais diversas da sua suscitará a necessária motivação e contextualização para a formação neste domínio.

Contudo, há também constrangimentos relevantes, que dificultam a implementação deste currículo na formação inicial de professores, como, por exemplo, a pouca abertura dos *curricula* e a baixa receptividade das IES à inclusão de novas áreas de formação. Um segundo

¹¹ Destacamos como exemplo o apoio dado pela Fundação Calouste Gulbenkian (Programa Gulbenkian de Língua Portuguesa) aos projectos desenvolvidos pelo ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional), nomeadamente os projetos *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* e *Bilinguismo, Aprendizagem do Português L2 e Sucesso Educativo na Escola Portuguesa*.

¹² Domínios estabelecidos no DL 43/2007: *Formação Educacional Geral*: 5 - 10 ECTS; *Didática Específica*: 25 - 30 ECTS; *Prática de Ensino Supervisionada*: 40 – 45 ECTS; *Formação na área de docência*: 0 - 5 ECTS.

obstáculo está relacionado com a carga letiva e as horas de trabalho já atribuídas aos Mestrados em Ensino, que são globalmente percecionadas como excessivas pelos estudantes/futuros professores. Porém, os constrangimentos não se prendem apenas com a natureza organizacional dos cursos de formação de professores, mas também com a falta de formação adequada dos docentes para a lecionação destas UCs, módulos ou cursos. Acresce ainda a necessidade de se formar também os supervisores da prática de ensino supervisionada nas escolas, a qual esbarra com as condições adversas de trabalho destes docentes.

4.3 Formação contínua de professores

No que respeita à adaptação do Currículo Europeu à formação contínua dos professores, a tarefa parece mais facilitada. A oferta de ações de formação na área de ensino do português em contexto multilingue tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, o que se deve à flexibilidade do enquadramento legal e normativo para a acreditação das ações neste contexto. Esta flexibilidade facilita a introdução de novas áreas de formação, como a que aqui se propõe e de diferentes modalidades. Para além das IES, os Centros de Formação de Escolas e as Associações de Professores são parceiros dinamizadores importantes, o que alarga o leque de potenciais promotores deste currículo.

Neste contexto, e em resultado da análise de necessidades, sugerimos, em primeiro lugar, um formato de ação que privilegie uma formação de natureza prática e experimental (formato de oficina ou projeto). A modalidade “oficina” afigura-se mais ajustada, pela combinação de momentos de exposição e reflexão teórica, com momentos de partilha em grande grupo e trabalho autónomo nas escolas, centrados em processos de reflexão-experimentação. As ações deverão ter uma duração não inferior a 25 horas presenciais. De forma complementar, são também interessantes as modalidades de *elearning* e *b-learning*, com destaque para esta, por combinar momentos de exposição teórica e partilha conjunta com aprendizagem à distância, que facilitaria muito a adesão à formação.

Importa considerar ainda constrangimentos relevantes, quer na formação inicial, quer contínua, que se prendem, por exemplo, com fatores de ordem financeira, numa área que,

atualmente, não é considerada prioritária para a formação dos professores. Todavia, a vencer em primeiro lugar parece-nos ser a *falta de formação dos formadores*. Há que apostar na formação de formadores para as diferentes abordagens plurais, definindo como obrigatório o tratamento da diversidade (linguística e cultural) em unidades curriculares de formação inicial e em ofertas de formação contínua. A diversidade linguística e cultural não pode ser algo que se coloca a mais nos *curricula* da formação. A ideia-chave é que todos podemos (e devemos) ser educadores para a valorização da diversidade linguística e para a comunicação intercultural, numa sociedade globalizada e cada vez mais diversa.

5. Conclusão

A construção do projeto europeu não se pode nunca tornar uma realidade enquanto existirem franjas da população que são sistematicamente marginalizadas e votadas a vidas de pobreza e exclusão. No combate à exclusão encontramos a importância da educação e da literacia, como projetos de vida digna e direitos inalienáveis de todos e de cada um. A questão da diversidade linguística e cultural, que é uma marca distintiva e histórica da Europa, não pode (continuar a ser) encarada como um problema, um défice cultural e educativo, mas sim uma mais-valia que deve ser protegida e valorizada.

Como refere Gundara (2000: 124), uma boa formação intercultural de professores (não *treino* intercultural) é um dos maiores desafios que a União Europeia enfrenta. Os professores devem ser formados para trabalhar em escolas complexas, para saber lidar com atitudes e comportamentos de racismo e xenofobia e saber organizar o trabalho em sala de aula de modo a que as crianças com diferentes competências e culturas possam aprender entre si, em vez de perturbar o processo de ensino-aprendizagem (*idem, ibidem*). Todavia, enquanto a formação de professores não procurar ativamente espelhar essa diversidade no seu seio (incluindo, por exemplo, nos seus quadros de formadores professores de várias raças, etnias, línguas, ou criando vagas específicas para determinados grupos e oferecendo incentivos à conclusão do curso), dificilmente sairemos da atual situação, onde a força de trabalho docente é maioritariamente branca, de classe média, da etnia dominante e

monolingue (Gay, 2002; Zeichner, 2008; Ladson-Billings, 2010)¹³.

A formação de professores tem de romper com a formação convencional que oferece, e que globalmente não trata com a devida atenção as implicações profundas de ensinar para uma sociedade democrática, para a inclusão de todos e para a justiça social, trabalhando explicitamente as implicações pedagógicas e políticas da sociedade multilingue e multicultural atual (Gundara, 2000; Zeichner, 2008; Ladson-Billings, 2010). Uma perspectiva mais crítica da formação de professores não é incompatível com uma orientação para o desenvolvimento de competências de literacia funcional, tal como é advogado no currículo europeu EUCIM-TE, centrado num trabalho escolar que trabalhe eficazmente competências académicas de crianças bilingues, tal como são exigidas pelas formas standardizadas de avaliação escolar (Cummins, 2000).

Por sua vez, as escolas estão (ainda) muito longe de serem locais onde se contraria a reprodução do *status quo* social (Kincheloe, 2006), e onde a diversidade linguística e cultural é protegida e celebrada. A formação de professores não pode (mais) ficar indiferente a esta situação. Assumindo que uma educação bilingue para todos os alunos cuja LM não é a língua oficial da escola seria a situação ideal, pois contrariaria a situação de educação subtrativa que estes alunos frequentemente vivem (cf. Bartolomé 2007; Skutnabb-Kangas 2008), sabemos também que a defesa de uma abordagem inclusiva da linguagem académica ao longo de todo o currículo pode constituir um primeiro passo para um reconhecimento mais vasto dos direitos destes alunos a uma boa educação e da necessidade de ajudar os professores a ensinar *todos* os alunos.

Para tal, a formação de professores joga um papel fundamental. Há que repensar a mesma, afastando-se de programas e conteúdos tradicionais, centrados em perspetivas transmissivas e monolíticas da educação escolar, reconhecendo que os tempos que vivemos, de sistemática exclusão escolar e redução do sucesso académico de vários grupos sociais e educacionais, exigem respostas transformadoras. O currículo EUCIM-TE e a sua adaptação ao contexto português visa constituir uma resposta nesse sentido.

¹³ Cf. ainda os dados relativos à representatividade do ensino superior de grupos sociais minoritários em Eurydice (2010).

Referências

- Ahrenholz, B. (ed.) (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Applebee, A. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bartolomé, L. I. (2007). *Pedagogia da subordinação*. Mangualde: Pedago.
- Bourne, J. (2000). A Plea for Effective Ethnic Monitoring in Multiethnic Schools. *Westminster Studies in Education* 23: 5-18.
- Byram, M. (2008). Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education. In *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference*, Ljubljana, 25.-26. September 2008 (Languages in education: proceedings). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Diefenbach, H. (2005). Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Bildungsreform Band 14. Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Bonn, Berlin, BMBF, pp. 42-54.
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde*. Münster, Waxmann.
- Duarte, J. (2011). *Bilingual language proficiency. A comparative study*. Münster: Waxmann.
- Eurydice (2004). *Integrating immigrants Children into School in Europe*. Brussels, European Commission.
- Eurydice (2010). *Focus on higher education in Europe 2010: The impact of the Bologna Process*. Brussels: Eurydice (acedido a 31 de Março de 2011, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf).
- Eurydice (2004) *Integrating immigrants Children into School in Europe*. OECD, Paris.
- Falcão, L. (2002). *Immigration in Portugal*. Lisboa: Immigrant Language Learning.
- Flores, C. (nesta coletânea). *Português Língua Não Materna*. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística.

- FÖRMIG/Gogolin, P. (2010). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Hamburg, University of Hamburg.
- Fürstenau, S. (2004). "Transnationale (Aus-) Bildungs- und Zukunftsorientierungen." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7(1): 33-57.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, vol. 53, n° 2, March/ April, 106-116.
- Geißler, R. (2005) Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: Berger, P.A. and Kahlert, H. (Eds), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim and München: Juventa, pp. 71-100.
- Gibbons, P. (2009). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. (2009). "Bildungssprache" - The Importance of Teaching Language in Every School Subject. In: *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. T. Tajmel and K. Starl. Münster: Waxmann, pp. 91-102.
- Gogolin, I./FörMig Programmträger (2010). *Abschlussbericht des Modellprogramms FörMig*. Hamburg: Mimeo.
- Gomolla, M.& Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Green, T. F. (1999). *Voices: The Educational Formation of Conscience*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* Lewes: Falmer Press.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paula Chapman Publications.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold.
- INE (2010). *Statistical Yearbook Portugal 2009 / Anuário estatístico de Portugal*. Lisboa, INE.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Pedago.
- Klieme, E. (Ed.) (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary*

- communication*. London: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2010). Fazendo as perguntas certas: Uma agenda de pesquisa para se estudar a diversidade na formação de professores. *Formação docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 2, nº 2 (acedida a 30 de Julho, <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>)
- Leite, C. M. F. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Leung, C. & Creese, A. (2010). *English as an Additional Language: Approaches to teaching linguistic minority students*. London, Sage Publications.
- Leung, C. & Creese, A. (2010). *English as an additional language: approaches to teaching linguistic minority students*. London: Sage Publications.
- Paraskeva, J. M. & Oliveira, L. R. (orgs.) (2006). *Currículo e tecnologia educativa, vol. 1*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern u.a.: Lang.
- Rychen, D. S. & L.H. Saganik (ed.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* New York: Routledge.
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. OECD, Paris.
- Schnepf, S. (2007). Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics* 20(3): 527-545.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Exton, PA: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Troyna, B. & I. Siraj-Blatchford (1993). Providing support or denying access? The experiences of students designated ESL and SN in a multi-ethnic secondary school. *Educational Review*, Vol. 45, No. 1, 3-11.
- Vester, M. (2005). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. *Institutionelle Ungleichheiten*. P. A. a. K. Berger, H. Weinheim and München, Juventa Verlag, pp. 30-70.

- Vollmer, H.J. (2008). 'Language across the curriculum'. In *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference*, Ljubljana, 25.-26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (Languages in Education: Proceedings, September 25-26, 2008), Ljubljana, Slovenia)
- Wößmann, L. & G. Schütz (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Zeichner, K. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In J. E. Diniz-Pereira & K. M. Zeichner (orgs.), *Justiça social: Desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 11-34.